Journal of Linguistics and Khorasan Dialects https://jlkd.um.ac.ir

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2024.84896.1213

Quarterly Journal of Linguistics & Khorasan Dialects
Vol. 16. No. 1 /Serial Number.34 (Spring 2024)

Narrative Complexity in Monolingual and Bilingual 4-6 Year Old Children:

A Case Study of Tehran and Juybar

Atoosa Rostambeik Tafreshi[1]

Associate Professor in Linguistics, Institute for Humanities and Cultural Studies

Received: November 18, 2023 **Accepted: June 18, 2024**

Abstract

Assessing the development of narrative skills is one of the practical and frequently used methods in research related to bilingualism, language acquisition, and language impairment. Tools designed based on the story grammar which focus on both cognitive and linguistic skills have attracted a lot of attention. This comparative study tried to investigate the complexity of Persian narrative structure of monolingual and Persian-Mazandarani bilingual children. The sample includes 16 bilingual boys and girls aged 4 to 6, and 16 monolinguals matched in age and gender. The independent and control variables are bilingualism, gender, and age. The picture story, 'Frog, where are you?' (Mayer, 1969) was used to extract data. The framework introduced in the test of narrative language (TNL-Pr) (Gillam & Gillam, 2009) was used to analyze the narrative complexity. The results showed that the complexity of narrative structure increases in both groups in older children, especially regarding the use of adverbs, conjunctions, mental verbs, and referring to consequence. Monolinguals generally recorded higher points in all groups especially in younger children. At macrostructure level, differences between monolingual and bilingual children in referring to initiating event, and internal response are significant. Monolinguals significantly produced longer narratives comparing to bilinguals and the difference is significant among children aged 4-4/5. Gender does not show any significant impact on the complexity of the narratives. Among monolinguals, WC and MLU were higher in narratives produced by girls, but among bilinguals it was the opposite. However, gender does not have a significant impact on the length of narratives.

Keywords: Narrative, Children, Mazandarani, Bilingualism, Gender

1. Email: a.rostambeik@ihcs.sc.ir

نشریه علمی
https://jlkd.um.ac.ir
زبانشناسی و گویش های خراسان

DOI: https://doi.org/10.22067/jlkd.2024.84896.1213

مجلهٔ زبانشناسی و گویش‌های خراسان، شمارهٔ ۳۴، بهار ۱۴۰۳
مقالهٔ پژوهشی

پیچیدگی روایت‌های داستانی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه ۴-۶ ساله (مطالعه موردی: تهران و جویبار)

آتوسا رستم بیک تفرشی، دانشیار پژوهشکدهٔ زبان‌شناسی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، تهران، ایران [1]

صص ۷۵-۱۰۷

چکیده

بررسی رشد روایی یکی از ابزارهای کارآمد و پرکاربرد در مطالعات رشد زبان، دوزبانگی و اختلال‌های زبانی است. به‌ویژه آزمون‌های مرتبط با دستور داستان که ساختار روایت را در دو سطح کلان (شناختی) و خرد (زبانی) تحلیل می‌کنند، در سال‌های اخیر بسیار موردتوجه زبان‌شناسان بوده‌اند. در این پژوهش، پیچیدگی ساختار روایت‌های داستانی فارسی ۱۶ کودک ۴ تا ۶ سالهٔ دوزبانه مازندرانی-فارسی ساکن جویبار با ۱۶ کودک تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان همتای سنی و جنسی آن‌ها در تهران مقایسه و تحلیل می‌شوند. متغیرهای مستقل و کنترل در این پژوهش دوزبانگی، جنسیت و سن هستند. ابزار گردآوری داده، بازگویی داستان مصور بی‌کلام و چارچوب تحلیل، شاخص تی اِن اِل-پی آر (TNL-Pr) (گیلام و گیلام، ۲۰۰۹) برای سنجش پیچیدگی ساختار روایت است. بر مبنای یافته‌ها در هر دو گروه با بالارفتن سن پیچیدگی ساختار روایت به‌ویژه در سطح ساختار خرد در کاربرد قید، حروف ربط و افعال ذهنی و در ساختار کلان در اشاره به پیامد، بیشتر می‌شود. میانگین نمرهٔ کودکان تک‌زبانه در همه گروه‌ها، به‌ویژه در سنین پایین‌تر بیشتر از دوزبانه و تفاوت دو گروه در اشاره به رخداد آغازین و پاسخ درونی معنادار است. تعداد واژه در روایت‌های تک‌زبانه‌ها بیشتر از دوزبانه و این تفاوت در گروه سنی ۴ تا ۴/۵ ساله معنادار است. پیچیدگی ساختار روایت در دختران و پسران تفاوت‌هایی را نشان می‌دهد، اما تفاوت‌ها به لحاظ آماری معنادار نیستند. در گروه تک‌زبانه تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در دختران بیشتر از پسران و در گروه دوزبانه در پسران بیشتر از دختران است. با وجود این، جنسیت تأثیر معناداری بر طول روایت ندارد.

کلیدواژه‌ها: روایت داستانی، کودکان، مازندرانی، دوزبانگی، جنسیت.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۸/۲۷ - تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۰۳/۲۹

پست الکترونیکی: 1. A.Rostambeik@ihcs.sc.ir

۱- مقدمه

فراگیری و رشد زبان در کودک آن‌قدر شگفت‌انگیز و پر رمز و راز است که از دیرباز مورد توجه فلاسفه نیز بوده است و چامسکی[1] (۱۹۸۶) از این مباحث با عناوینی چون مسألهٔ هومبولت، مسألهٔ افلاطون و مسألهٔ دکارت یاد می‌کند. از سوی دیگر، برنامه‌ریزی زبانی در ارتباط با آموزش‌وپرورش کودکان نیز که از اولویت‌های سیاست‌های آموزشی کشور است، با حوزهٔ آموزش و یادگیری زبان پیوند نزدیک دارد و شناخت فرایندهای فراگیری و یادگیری زبان و آگاهی از توانایی‌ها و ظرفیت‌های زبانی کودکان در موفقیت برنامه‌ریزی آموزشی تأثیر به‌سزایی دارد. یکی از عوامل تأثیرگذار بر توانش زبانی دانش‌آموزان و درنتیجه عملکرد زبانی و موفقیت تحصیلی آن‌ها دوزبانگی یا چندزبانگی است که همواره هم از منظر روان‌شناسی و هم از منظر جامعه‌شناسی مورد توجه زبان‌شناسان بوده است و به‌ویژه در سال‌های اخیر که تأکید و گرایش روزافزونی به انجام مطالعات شناختی در مباحث علوم انسانی نیز دیده می‌شود، بررسی جنبه‌های مختلف آن اهمیت بیشتری یافته است. در ایران که بر اساس اصل پانزدهم قانون اساسی زبان آموزش فارسی است، اهمیت مقایسهٔ توانایی‌های زبانی کودکان فارسی‌زبان و دوزبانه بیشتر نیز می‌شود. از بعد روان‌شناسی مطالعاتی که به دوزبانگی پرداخته‌اند، غالباً به رشد زبان و تأثیرپذیری یک زبان از زبان دیگر، مانند مداخله واژگانی یا دستوری و جنبه‌های شناختی مانند بررسی توانایی‌های فرازبانی یا فراشناختی کودکان یا افراد دوزبانه و همچنین بر تأثیر متقابل زبان و تفکر توجه دارند. در سال‌های اخیر به‌ویژه در پژوهش‌های غیرایرانی بررسی رشد زبانی از طریق تحلیل ساخت روایی بسیار مورد توجه قرار گرفته است. با وجود این، تحلیل پیچیدگی ساختار روایت در گروه‌های سنی مختلف از یکسو و در گروه‌های زبانی مختلف و به‌ویژه در موضوع دوزبانگی در ایران بسیار محدود بوده است و خلأ این دست پژوهش‌ها در مقایسه با نمونه‌های فراوان در پژوهش‌های خارجی احساس می‌شود. روایت (داستان) به‌عنوان یکی از نخستین صورت‌های زبانی که کودک در معرض آن قرار می‌گیرد و در قالب آن به تولید گفتار می‌پردازد، شناخته می‌شود و به باور گیمِنِز[2] (۲۰۱۰: ۱۹۸) **در ۴۰** سال گذشته در مرکز توجه پژوهش‌های زبان‌شناختی، جامعه‌شناختی و تحلیل گفتمان قرار داشته است. تحلیل ساختار روایت‌های داستانی می‌تواند اطلاعات ارزشمند و واقعی از دانش و مهارت زبانی گروه موردبررسی به دست دهد. همچنین از منظر شناختی نیز بسیار حائز اهمیت است زیرا نوع نگاه و تفسیر روایت کننده از مجموعه‌ای از رویدادها به هم مرتبط و عناصر برجسته یک روایت را

---

1. N. Chomsky
2. .J. C.Gimenez

نمایش می‌دهد. تعاریف متفاوتی برای دوزبانگی ارائه شده است و این مفهوم موقعیت‌های گوناگونی را شامل می‌شود. می‌توان بین دوزبانگی هم‌زمان[1] و متوالی[2] تمایز قائل شد. دوزبانگی ممکن است ناشی از حضور فرد در جامعهٔ دوزبانه یا در خانوادهٔ دوزبانه باشد (کرول، ۱۳۹۱: ۴۷۷). مدرسی (۱۳۹۱: ۴۸) در تعریف دوزبانگی به این نکته اشاره می‌کند که دوزبانگی با دو مفهوم فردی و اجتماعی به کار می‌رود. اگر در سطح فرد مطرح باشد، در این حالت با فرد دوزبانه[3] سر و کار داریم و اگر در سطح جامعه طرح شود، جامعهٔ دوزبانه[4] مورد نظر است. وی ضمن اشاره به اینکه دوزبانگی فردی پدیده‌ای پیچیده است و انواع و درجات مختلف دارد، مطابق نظر واین رایش دوزبانه را فردی می‌داند که به دو زبان در حدی تسلط دارد که می‌تواند بر حسب ضرورت هر یک از دو زبان را به تناوب و به جای دیگری در عمل به‌کار گیرد (همان: ۵۴). در پژوهش حاضر نیز همین تعریف مبنا قرار گرفته است. این پژوهش بر بررسی پیچیدگی روایت‌های داستانی کودکان ۴-۶ سالهٔ دوزبانهٔ مازندرانی-فارسی و مقایسهٔ آن‌ها با کودکان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان همتای سنی و جنسی آن‌ها متمرکز است. حجم نمونه با توجه به جامعه آماری پژوهش شامل کودکان دوزبانه مازندرانی-فارسی مهدکودک‌های شهر جویبار تعیین شده است. پرسش‌های پژوهش به این شرح‌اند: ۱- پیچیدگی ساختاری و طول روایت‌های داستانی کودکان دوزبانه و تک‌زبانه موردبررسی در گروه‌های سنی مختلف چه تفاوت‌هایی را نشان می‌دهند؟ ۲- چه تفاوت‌هایی در پیچیدگی ساختاری و طول روایت‌های داستانی دختران و پسران دوزبانه و تک‌زبانه دیده می‌شود؟

۲- چارچوب نظری

روایت در واقع جهان‌شمول و بسیار گوناگون است و آن را می‌توان بازنمایی رویدادها و موقعیت‌های واقعی یا تخیلی در یک گسترهٔ زمانی معین دانست. روایت‌ها در بافت‌ها، فرهنگ‌ها و زمان‌های مختلف وجود داشته‌اند، از سر میز شام گرفته تا در کتب مذهبی و متون قدیمی. کودکان نیز از حدود سه‌سالگی مفهوم قصه و داستان را می‌شناسند. با توجه به بسامد وقوع روایت که تقریباً هر روز است، ساخت روایتی ابزار خوبی برای ارزیابی زبان است و تغییرات

1. simultaneous
2. sequential/consecutive
3. bilingual individual
4. bilingual society

ساختاری و تمایزدهندهٔ کودکی و بزرگسالی را نشان می‌دهند (نگاه کنید به ریلی[1]، لاش[2]، بلوگی[3] و وُلفک[4]، ۲۰۰۴). ذخیره واژگان کودک قبل از ورود به دبستان از ۵ هزار تا ۱۴ هزار واژه تخمین زده می‌شود (زندی، ۱۳۸۵: ۵۸). یک کودک طبیعی تا حدود چهارسالگی واژه‌های اساسی، نحو و تلفظ زبان را فرامی‌گیرد. این کودکان هرچند که ساخت‌های مجهول و دیگر ساخت‌های نحوی پیچیده را بعداً فرامی‌گیرند، در این سن از بیشترین موانع سر راه زبان‌آموزی خود گذشته‌اند (استاینبرگ،۵:۱۳۸۱). کرول (۱۳۹۱: ۴۵۹-۴۶۳) مهارت‌های گفتمان کودک را به‌طورکلی به دو دسته تقسیم‌بندی نموده است: الف- مهارت‌های محاوره‌ای[5]، ب- مهارت‌های روایتی[6]. گفتمان محاوره‌ای شامل تعدادی قواعد تلویحی است که مرتبط با نوبت گرفتن، مشارکت در موضوعات محاوره‌ای، توجه به نیازهای مخاطب و صورت‌بندی درخواست‌ها به روشی مناسب از نظر اجتماعی می‌باشد. مهارت ساخت یک روایت توانایی توضیح‌دادن یک شی یا یک واقعه و یا تعریف یک داستان است. در حینی که کودکان در انجام گفتگو مهارت پیدا می‌کنند، توانایی داستان‌گویی خود را نیز افزایش می‌دهند، در واقع، روایت‌ها از دل گفتگوها بیرون می‌آیند. مطالعاتی که در حوزهٔ فراگیری زبان و رشد زبان انجام شده است، توجهی روزافزون به جنبه‌های ساختاری گفتمان روایی داشته‌اند (مانند، پیترسون[7]، ۱۹۹۰؛ ریلی، ۱۹۹۲). یادگیری مهارت‌های روایت داستان به‌ویژه برای کودکان دوزبانه بسیار پیچیده است زیرا ممکن است که طرحواره‌ها[8] (سازمان‌بندی دانش) که چارچوب فرهنگی رخدادها و کنش‌ها را فراهم می‌کنند و رمزگذاری[9] و بازیابی[10] حافظه را تحت تأثیر قرار می‌دهند، در زبان‌های مختلف با یکدیگر تفاوت داشته باشند. بَمبرگ[11] (۲۰۰۹) به تعریف اسلابین[12] از فراگیری زبان، یعنی یادگیری ایجاد ارتباط بین دو جنبهٔ زبان: جنبهٔ محتوا و جنبهٔ رابطه‌ای اشاره کرده است. جنبهٔ محتوا شامل توانایی ارجاع به موضوعات و رخدادهای تجربه است؛ درحالی‌که جنبهٔ رابطه‌ای، ارتباط این موضوعات و رخدادها با یکدیگر را برجسته می‌کند. اولی به‌طورمعمول در شکل اقلام واژگانی یا واژه‌های محتوایی (قاموسی) رخ می‌دهند، درحالی‌که دومی با نقش‌های

1. J. Reily
2. M. Losh
3. U. Bellugi
4. B. Wulfeck
5. conversational skill
6. narrative skill
7. C. Peterson
8. schema
9. encoding
10. retrieval
11. M. Bamberg
12. D.I. Slobin

دستوری حاصل می‌شود. هر دو به‌گونه‌ای متفاوت در زبان‌های گوناگون به‌ویژه در زبان‌های به لحاظ رده‌شناختی متفاوت در تعامل هستند و به ادعای اسلابین این وظیفهٔ کودک است که راه‌های تقسیم‌شدن زبان مادری در این دو شق را بیابد. به عبارت دقیق‌تر، کودک نیازمند این است که به انواع رابطهٔ نظام‌مند بین صورت–نقش ویژهٔ زبان خودش توجه داشته باشد. اسلابین بعدها (۱۹۹۷، ۲۰۰۱) تأکید بیشتری بر عنصر سومی کرد که به همان اندازه در فرایند فراگیری زبان نقش ایفا می‌کرد. این عنصر سوم جهت‌گیری ارتباطی دیگری را در بر داشت که عبارت بود از دیدن موضوع‌ها و رخدادهای تجربه از منظر گفتمانی گوینده. از همان آغاز اینگونه مطالعات، جای تردیدی نبود که کودک در فرایند یادگیری نقش عامل را ایفا می‌کند. کودک باید خود به‌تنهایی ظرایف و پیچیدگی‌های زبانی را کشف کند- البته با توجه به توانایی شناختی که کسب کرده است که خود در محدودهٔ فرایندهای یک رشد شناختی جهانی قرار دارد؛ بنابراین، رشد کلی کودک از رشد ذهنی به رشد زبانی به‌پیش می‌رود و در نتیجه یادگیری زبان در محدودهٔ رشد شناختی کودک قرار می‌گیرد. به‌این‌ترتیب، تعجبی ندارد که طی این فرایند، رشد اجتماعی کودک نیز موجب می‌شود که وی در معرض درونداد زبانی صحیح قرار گیرد تا ذهن تجهیز شدهٔ وی بتواند «فعالانه» به دانش زبانی مناسب دست یابد. ایجاد روابط زمانی و فضایی در روایت نیازمند تحلیلی است که با شیوه‌های کاربرد این مفاهیم توسط گویشوران هم‌راستا باشد. روایت‌کردن، درست مانند هر فعالیت تعاملی دیگر، بخشی از فعالیت‌های محاسباتی همگانی است و متفاوت از سایر فعالیت‌های گفتمانی نیست. علاوه بر این، چینش شخصیت‌ها در فضا و زمان با توجه به یکدیگر، بر کیفیت روایت می‌افزاید (همان: ۱۳۴).

هیچ دوره‌ای از زمان یا هیچ جامعه‌ای بدون روایت وجود نداشته است و تعداد قابل‌توجهی از متفکران معاصر اذعان داشته‌اند که هر سخن یا تفکری دربارهٔ زمان یا مکان خاص، به‌نوبهٔ خود نوعی روایت محسوب می‌شود. از افسانه‌ها و اسطوره‌های کهن تا افسانه‌گری‌های پسامدرن، روایت همواره نقش مرکزی داشته است. فلاسفهٔ پسامدرن نیز همه‌چیز را نوعی روایت تلقی می‌کنند ازجمله دنیا و خویشتن را. از این منظر، دیگر روایت تنها در حیطهٔ مطالعهٔ نظریه‌پردازان ادبی قرار نمی‌گیرد (نگاه کنید به هرمان[1] و ورِوک[2]، ۲۰۰۵: ۱). به تعریف لباو[3] (۱۹۷۲) روایت از ۶

1. H. Herman
2. B. Vervaeck
3. W. labov

بخش تشکیل شده است: چکیده[۱]، جهت‌دهی[۲]، گره‌افکنی[3]، ارزیابی[٤]، تحلیل/ گره‌گشایی[٥] و پایانه یا پایان‌بندی[٦]. همان‌طور که تولان[۷] (۲۰۰۱: ۲۰۰) شرح داده است، تأکید بر تحلیل ساختاری عناصر صوری در روایت‌ها که توسط این الگوها پیشنهاد شده است، گرایش قابل‌ملاحظه‌ای برای بررسی روایت‌ها به‌عنوان شرح تجربیات گذشتهٔ مستقل و مجزا به وجود آورد و این نوع تحلیل در حیطه‌های مختلفی مانند زبان‌شناسی، مطالعات گفتمانی و ژانر کاربرد داشته است. جانستون[۸] (۲۰۰۵) نیز اشاره کرده است که پژوهش‌های بسیاری در زمینهٔ ساختار زبان‌شناختی روایت‌ها، کارکردهای شناختی، فرهنگی، اجتماعی، و روان‌شناختی در رشد مهارت‌های روایتی در کودکان انجام شده است. به اعتقاد نیکولوپولو[۹] (۲۰۱۱) در سال‌های اخیر تلاش‌های روزافزونی برای تلفیق نظریهٔ روایت با علوم شناختی شده است، مانند هرمان[۱۰] (۲۰۰۳)؛ کین[۱۱] (۲۰۰۷) و پالمر[۱۲] (۲۰۰۴). روایت‌شناسانی که بر اهمیت ایجاد پل بین روایت‌شناسی و علوم شناختی واقف هستند نیز در همین راستا تلاش‌هایی کرده‌اند. پژوهش‌های روان‌شناختی دربارهٔ روایت، به‌ویژه در زمینهٔ فراگیری و رشد مهارت‌های روایی در سال‌های اخیر بسیار مورد توجه قرار گرفته است. گیلام[۱۳] و پیرسون[۱۴] (۲۰۰٤ نقل در پیترسون[۱٥]، گیلام[۱٦] و گیلام، ۲۰۰۸) که روایت را اینگونه تعریف می‌کنند: «داستانی دربارهٔ رویدادهای واقعی یا تخیلی که از طریق درآمیختن جملات دربارهٔ بافت‌های موقعیتی، شخصیت‌ها، کنش‌ها، انگیزه‌ها، احساسات، و برونددادها ساخته می‌شود»، آن را یک ابزار مهم در یادگیری آموزشی، اجتماعی، زبان‌شناختی و فرهنگی می‌دانند. کودکان از روایت برای به هم مرتبط کردن رخدادها، برقراری و حفظ دوستی، و بیان افکار و احساساتشان دربارهٔ موضوعات مهم استفاده می‌کنند. به‌این‌ترتیب، ارزیابی روایت می‌تواند در مطالعات رشدی و نیز در بررسی انواع اختلال در رشد طبیعی زبان مورد استفاده قرار گیرد. یکی از شیوه‌های استخراج

1. abstract
2. orientation
3. complicating action
4. evaluation
5. resolution
6. coda
7. M. J. Toolan
8. B. Johnstone
9. A.Nicolopoulou
10. D. Herman
11. S. Keen
12. A. Palmer
13. R. B. Gillam
14. N. Pearson
15. D. R. Petersen
16. D. R., Gillam

روایت از کودکان در مطالعات روان‌شناسی زبان، بازگویی داستان است. در این روش از تک‌تک کودکان خواسته می‌شود که داستانی را برای یک آزمونگر بگویند و او گوش می‌کند و صدا را ضبط می‌کند؛ البته به‌ندرت ممکن است آزمونگر و یا کودک داستان را بنویسند. از کودکان اغلب خواسته می‌شود که داستان را بر مبنای یک کتاب مصور بی‌کلام و یا بر مبنای توالی تصاویر بگویند و یا داستانی را که آزمونگر برایشان گفته است بازتعریف (بازگو) کنند و یا داستانی که آزمونگر شروع کرده است را تمام کنند. به‌ندرت ممکن است از کودکان خواسته شود که داستانی را خود خلق کنند. همچنین موقعیتی که معمولاً استخراج داستان در آن صورت می‌گیرد یا آزمایشگاه دانشگاه و یا محیطی آرام خارج از کلاس درس کودک است (نیکولوپولو، ۲۰۱۱). در پژوهش حاضر نیز از روش بازگویی داستان مصور برای گردآوری داده استفاده شده است.

۳- پیشینه

نگاهی به پژوهش‌های حوزه روایت نشان می‌دهد بیشتر آن‌ها بر روایت به‌عنوان یک متن ادبی متمرکز بوده‌اند؛ اما در سال‌های اخیر اهمیت بررسی روایت از جنبه‌های روان‌شناسی زبان و آموزش نیز بیشتر مورد توجه قرار گرفته است. در برخی از پژوهش‌های ایرانی از روایت برای بررسی رشد زبان و یا اختلال‌های زبانی استفاده شده است، مانند بررسی انسجام در گفتمان روایتی کودکان طبیعی تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان (کمری، ۱۳۹۵)؛ و یا بررسی پیچیدگی و طول روایت دانش‌آموزان عادی و اختلال یادگیری (رستم‌بیک و همکاران، ۱۳۹۶)؛ بررسی رشد پیوستگی علّی (کمری، ۱۳۹۸) در کودکان؛ بازنمایی وضعیت شناختی ارجاع در گفتمان روایی کودکان با اختلال اتیسم فارسی‌زبان براساس سلسله‌مراتب مفروض بودگی (مجاهدی رضائیان و همکاران، ۱۳۹۸)؛ تحلیل روایت‌های داستانی بیماران زبان‌پریش از منظر پیچیدگی ساختاری و طول روایت (رستم بیک، امیری و فرازی، ۱۳۹۸)؛ و تحلیل داستان‌های روایت شده توسط کودکان با اختلال طیف اتیسم در مقایسه با کودکان سالم (کمری، ۱۴۰۱).

در برخی از پژوهش‌ها، تمرکز بر بررسی تأثیر دوزبانگی بر ساخت روایی و یا میانگین طول پاره‌گفتار بوده است، مانند الیاسی و همکاران (۲۰۱۳) که با استفاده از آزمون داستان مصور قورباغه کجایی ویژگی‌های زبانی کودکان دوزبانه کردی-فارسی را تحلیل کرده و نشان داده‌اند که زمان دستوریِ غالب در روایت‌های کردی با فارسی متفاوت است؛ رستم‌بیک و امیری (۱۴۰۰) به بررسی تأثیر متغیر سن در رشد ساختار روایی در روایت‌های کودکان دوزبانه به

زبان اول و دومشان پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که سن بر پیچیدگی ساختار روایت در هر دو زبان تأثیر دارد. مروتی و جمالی (۱۴۰۱) با بررسی تأثیر دوزبانگی و اختلال طیف اتیسم بر روایت داستانی در کودکان نتیجه‌گرفته‌اند که درمجموع، دوزبانگی تأثیر منفی بر مهارت‌های کودکان با اختلال طیف اتیسم ندارد. ملکیان و جلیله‌وند (۱۴۰۱) رشد زبان در کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی-ترکی زبان را با استفاده از شاخص میانگین طول پاره‌گفتار (MLU) بررسی کرده و نتیجه گرفته‌اند که در بازۀ سنی ۵-۶۶ ماهه بین دو گروه فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان تفاوت قابل‌ملاحظه‌ای در رشد زبان کودکان دیده می‌شود. درعین‌حال در هر دو گروه روند رشد زبانی مشابهی به‌موازات افزایش سن دیده می‌شود. مروتی و جمالی (۱۴۰۲) تأثیر دوزبانگی و کارکردهای اجرایی بر شاخص‌های ریزساختار داستان در کودکان دوزبانۀ کردی-فارسی‌زبان با اختلال اتسیم را تحلیل کرده‌اند و نتیجه گرفته‌اند که کودکان دارای اتیسم در مقایسه با همتایان تک‌زبانه خود در تولید عناصر ریزساختار داستان عملکرد بهتری دارند.

درعین‌حال، بررسی تفاوت‌های جنسیتی در رشد زبان کودکان مورد توجه پژوهشگران ایرانی بوده است. به‌عنوان نمونه حمیدی و همکاران (۱۳۹۲) با بررسی تفاوت‌های جنسی در رشد زبان و مهارت‌های آن در میان دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی شهرستان مریوان نشان داده‌اند که دختران در مهارت‌های معنی‌شناسی و نحو رشد بیشتری دارند، اما در مهارت سازماندهی کردن، دختران و پسران تقریباً همانند یکدیگر عمل می‌کنند. شکاری و شرف‌زاده (۱۳۹۳) عناصر روایی در داستان‌های بازنویسی شده توسط کودکان دختر و پسر بررسی کرده و نتیجه گرفته‌اند که جنسیت کودکان در میزان درک کودک از داستان تأثیر دارد. طاهری قلعه نو و دبیرمقدم (۱۳۹۸) با بررسی انواع و بسامد گفتمان‌نماهای به‌کار رفته توسط کودکان دختر و پسر یازده‌ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان در بافت روایی نتیجه گرفته‌اند که دختران از گفتمان‌نماهای متنوع‌تری نسبت به پسران استفاده می‌کنند و به‌طورکلی سه گفتمان‌نمای «بعد»، «بعدش» و «و» بالاترین میزان کاربرد را داشته‌اند. یوسفی و همکاران (۱۳۹۹) به بررسی تفاوت‌های رشد زبان فارسی و مهارت‌های شفاهی آن در میان دانش‌آموزان دختر و پسر پایۀ اول ابتدایی شهر بیله‌سوار پرداخته و نتیجه گرفته‌اند که دختران در مهارت‌های سازمان‌دهی و نحو رشد بیشتری دارند.

بر خلاف تعداد نسبتاً اندک پژوهش‌های ایرانی که به تحلیل ساختار روایت از منظر روان‌شناسی زبان پرداخته‌اند، این نوع پژوهش‌ها در سطح جهانی بسیار مورد توجه بوده‌اند که برخی از مرتبط‌ترین آن‌ها با پژوهش حاضر به این شرح‌اند: لیگزا[1] (۱۹۹۷) با تحلیل روایت‌های شصت کودک ۶، ۷ و ۸ ساله را در چارچوب ساختگرایی و نقشگرایی

1. M. Ligeza

نشان داده‌اند که با بالا رفتن سن، ساختار روایت پیچیده‌تر می‌شود. همچنین نقش جنسیت در توانش روایی کودکان تأیید شده است کانگ[۱] (۲۰۰۳) روایت‌های شفاهی زبان‌آموزان کره‌ای را که زبان انگلیسی را به‌عنوان زبان خارجی یاد می‌گرفتند، بر مبنای رویکرد لباو و والتزکی[۲] (۱۹۶۷) مورد بررسی قرار داده است. نتیجهٔ این پژوهش نشان می‌دهد که توانایی روایت در کره‌ای‌ها بسیار متأثر از زبان مادری‌شان است و نتوانسته‌اند سبک گفتمانی که مناسب فرهنگ زبان مقصد است را استفاده کنند. اوچلی[۳] و پائز[۴] (۲۰۰۷) با بررسی واژگان و ساختار روایت در کودکان دوزبانه در مقایسه با تک‌زبانه نتیجه‌گیری کرده‌اند که عملکرد کودکان تک‌زبانه بهتر از دوزبانه بوده است. چرنوبیلسکی[۵] (۲۰۰۹) با تحلیل روایت‌های داستانی کودکان تک زبانهٔ انگلیسی و روسی و دوزبانهٔ انگلیسی–روسی با استفاده از داستان مصور قورباغه کجایی به این نتیجه رسیده‌اند که تفاوت معناداری بین دو گروه در زبان انگلیسی مشاهده نمی‌شود و کودکان دوزبانه در مواردی بهتر از کودکان تک‌زبانه عمل کرده‌اند. شِن[۶] و لی[۷] (۲۰۱۳) تولید عبارت‌های ارجاعی در روایت‌های شفاهی دوزبانه‌ها و تک‌زبانه‌های چینی–انگلیسی را بررسی کرده‌اند و به این منظور بر گروه‌های اسمی و ضمایر و نقش کارکردی آن‌ها تمرکز داشته‌اند و نتیجه‌گیری کرده‌اند که بین تک‌زبانه‌های چینی و انگلیسی تفاوت معنادار مشاهده می‌شود. عملکرد دوزبانه‌های چینی–انگلیسی هم تفاوت معناداری با تک‌زبانه‌ها داشته‌اند. بوئرما[۸] و همکاران (۲۰۱۶) تأثیرات آسیب زبانی و دوزبانگی را بر توانایی‌های روایی سطح کلان[۹] روایت مورد بررسی قرار داده‌اند. به این منظور توانایی تولید و درک ساختار کلان روایت‌های ۱۳۲ کودک ۵ و ۶ ساله عادی و دارای آسیب زبانی را بررسی کرده‌اند. نتایج این بررسی‌ها نشان داده است که آسیب زبانی تأثیری منفی بر تمامی سنجه‌های روایت داشته است، درحالی‌که تأثیر دوزبانگی بر روی روایت‌های کودکان مشهود نبوده است. کاناری[۱۰]، والیما[۱۱] و لوکانِن–نِوالا[۱۲] (۲۰۱۶) به بررسی ساختار کلان روایت در ۱۶ کودک تک‌زبانه فنلاندی و دوزبانه فنلاندی–سوئدی پرداخته‌اند و نتیجه‌گرفته‌اند که در سطح ساختار کلان تفاوتی بین دو زبان در کودکان دوزبانه و بین دوزبانه‌ها

1. J. Y. Kang
2. I. Waletzky
3. P. Uccelli
4. M. M. Páez
5. E. D. Chernobilsky
6. L. Chen
7. J. Lei
8. T. Boerma
9. macro-structure
10. S. Kunnari
11. T. Välimaa
12. P. Laukkanen-Nevala

و تک‌زبانه‌ها مشاهده نشد. اوتوینوسکا[1] و همکاران (۲۰۱۸) تأثیر بازگویی داستان بر روایت‌های کودکان دوزبانهٔ لهستانی -انگلیسی را بررسی کرده‌اند و نتیجه‌گیری کرده‌اند که بازگویی داستان تأثیر مثبتی بر ساختار خرد[2] و کلان روایت‌های کودکان تک‌زبانه و دوزبانه دارد. بونیفاچی[3] و همکاران (۲۰۱۸) مهارت‌های روایی ۶۴ کودک پیش‌دبستانی تک‌زبانه و دوزبانه ایتالیایی را در سطح ساختار کلان بررسی کرده‌اند و نتیجه‌گیری کرده‌اند که کودکان دوزبانه نیز همانند کودکان تک‌زبانه می‌توانند ساختار روایت را رعایت کنند ولی از واژه‌های کمتری نسبت به کودکان تک‌زبانه استفاده می‌کنند. هائو[4] و همکاران (۲۰۱۹) مهارت‌های روایی انگلیسی و ماندارین کودکان دوزبانه ماندارین–انگلیسی را در دو سطح خرد و کلان با یکدیگر مقایسه کرده و نتیجه‌گیری کرده‌اند که عملکرد کودکان در دو زبان در سطح ساختار کلان کمتر از سطح ساختار خرد است. بیتتی[5]، هَمِر[6] و لوپز[7] (۲۰۲۰) با بررسی ساختار کلان در روایت‌های کودکان پیش‌دبستانی اسپانیایی–انگلیسی نتیجه‌گیری کرده‌اند که توانایی کودکان دوزبانه در ساختار خرد با توانایی آن‌ها در ساختار کلان ارتباط قوی دارد. اوتوینوسکا و همکاران (۲۰۲۲) با بررسی روایت‌های داستانی کودکان لهستانی–انگلیسی از یک داستان مصور بی‌کلام و مقایسه آن‌ها با روایت‌های داستانی کودکان تک‌زبانه لهستانی نتیجه‌گیری کرده‌اند که میانگین طول پاره‌گفتار در روایت‌های کودکان دوزبانه بیشتر از تک‌زبانه‌ها است زیرا آن‌ها از عبارت‌های ارجاعی و به‌ویژه ضمایر بیشتری استفاده کرده‌اند.

۴- روش پژوهش

در پژوهش حاضر پیچیدگی روایت‌های داستانی دختران و پسران ۴-۶ ساله تک‌زبانه فارسی‌زبان و دوزبانه مازندرانی–فارسی‌زبان با یکدیگر مقایسه شده‌اند. به‌این‌ترتیب، متغیرهای مستقل یا کنترل پژوهش دوزبانگی، جنسیت و سن هستند. گردآوری اطلاعات به شیوهٔ میدانی با مراجعه به مهدکودک و با استفاده از یک داستان مصور «قورباغه کجایی؟» (مِیِر، ۱۹۶۹) انجام شده است. نمونهٔ پژوهش درمجموع ۳۲ دختر و پسر در دو گروه ۱۶ نفرهٔ تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان (شهر تهران) و دوزبانهٔ مازندرانی–فارسی (شهر جویبار) در هر گروه روایت‌های داستانی ۸ دختر و پسر در چهار گروه سنی (الف: ۴ – ۴/۵؛ ب: ۴/۵ ـ ۵؛ ج: ۵ – ۵/۵؛ د: ۵/۵ ـ ۶) با یکدیگر مقایسه می‌شوند. این کتاب

1. A. Otwinowska
2. micro-structure
3. P. Bonifacci
4. Y. Hao
5. D. Bitetti
6. C.S. Hammer
7. L. M. López

مصور بی‌کلام شامل توالی از تصاویری است که داستانی را دربارۀ پسری که در جستجوی قورباغه‌اش است، به تصویر می‌کشد. ابزار تحلیل شاخص تی اِن اِل ـ پی آر (گیلام و گیلام، ۲۰۰۹) و پیترسون، گیلام و گیلام (۲۰۰۸) است. در این روش، ساختار روایت در دو سطح کلان و خرد بررسی می‌شود. ساختار کلان روایت ساختار اپیزودیک و اجزای دستور داستان[1] را دربر می‌گیرد و ساختار خرد روایت، ابزارهای زبان‌شناختی را که انسجام ارجاعی و ربطی را در سطح جمله و بیناجمله‌ای ایجاد می‌کنند، شامل می‌شود. ساختار کلان در این آزمون شامل شخصیت[2]، زمینه[3]، رخداد آغازین[4]، پاسخ درونی[5]، طرح[6]، کنش[7] و پیامد[8] است. ساختار خرد شامل حروف ربط هم‌پایه[9] و ناهم‌پایه[10]، فرایندهای ذهنی ـ بیانی[11]، قید[12] و عبارت اسمی گسترده[13] است. شخصیت به هر ارجاعی به فاعل یک بند در روایت گفته می‌شود. اگر به هیچ شخصیت اصلی اشاره نشود یا فقط از ضمایر مبهم استفاده شود، نمره این بخش صفر خواهد بود. اشاره به دست کم یک شخصیت اصلی ۱ نمره، یک شخصیت اصلی و اسم خاص آن شخصیت ۲ نمره، بیش از یک شخصیت اصلی با اسم خاص ۳ نمره شمارش می‌شود. زمینه هر ارجاعی به زمان یا مکان در روایت را شامل می‌شود و بین صفر تا ۳ نمره به این مقوله تعلق می‌گیرد. رخداد آغازین به رویدادی اشاره می‌کند که باعث به وجود آمدن یک مسئله می‌شود و بین صفر تا ۳ نمره به آن اختصاص داده می‌شود. پاسخ درونی هرگونه ارجاع به اطلاعاتی دربارۀ وضعیت روانی یک شخصیت است. اگر عبارت آشکاری دربارۀ وضعیت بیان نشده باشد نمره صفر تعلق می‌گیرد. اگر یک عبارت آشکار ذکر شود ولی علت بیان نشود، ۱ نمره و اگر یک یا دو عبارت آشکار با ذکر علت بیان شوند، ۲ نمره به این مقوله تعلق می‌گیرد. طرح، اشاره به برنامه شخصیت برای حل مسئله است و اغلب یک فعل شناختی مانند فکر کردن را در بر دارد و بین صفر تا ۳ نمره به آن تعلق می‌گیرد. کنش‌ها، اقداماتی هستند که شخصیت‌های اصلی انجام می‌دهند و بین صفر تا ۳ نمره‌گذاری می‌شود. پیامد، اشاره به حل مسئله دارد که بین صفر

1. strory grammar
2. character
3. setting
4. initiating event
5. internal response
6. plan
7. action
8. consequence
9. coordinating conjunction
10. subordinating conjunction
11. verbal and mental processes
12. adverb
13. extended noun phrase

تا ۳ نمره را به خود اختصاص می‌دهد. در سطح ساختار خرد که بر ویژگی‌های زبانی تمرکز دارد، مؤلفه‌ها و نمره‌ها به این شرح‌اند: حروف ربط هم‌پایه (مانند و، اما، ولی) و ناهم‌پایه (مانند تا، که، اگر) بین ۰ تا ۳ نمره؛ فرایندهای بیانی و ذهنی افعال دیدن، تعجب کردن، خواستن و گفتن و ... بین ۰ تا ۳ نمره؛ قید بین ۰ تا ۳ نمره و عبارت اسمی گسترده که به کاربرد اسم با وابستهٔ پیشین یا صفت اشاره می‌کند، نیز بین ۰ تا ۳ نمره. ابتدا آزمونگر هم‌زمان با نشان دادن کتاب داستان مصور قورباغه کجایی داستان را بر مبنای متنی که برای تصاویر نوشته شده است برای تک تک کودکان خوانده؛ سپس کودک، داستان را هم‌زمان با نگاه کردن به تصاویر بازگو کرده است. درمجموع ۳۲ روایت گردآوری و تحلیل شده‌اند. از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۵ و آزمون‌های آماری T دو نمونهٔ مستقل، یومان ویتنی و کروسکال والیس برای بررسی معناداری تفاوت‌های بین گروه‌های مختلف استفاده شده است. نمونه‌ای (تصادفی) از داده مربوط به بخش پایانی داستان (پیامد داستان) در چهار گروه سنی تک‌زبانه فارسی‌زبان (MP) و دوزبانه مازندرانی-فارسی (BP) در قالب جدول‌های ۱ و ۲ نشان داده شده است[1].

جدول ۱- نمونه داده کودکان تک‌زبانه

MP1 (تک‌زبانه گروه سنی اول)	MP2 (تک‌زبانه گروه سنی دوم)
.... بعد هاپوِا داشت اون قورباغه ‌ة رو بر می‌داشته؛ اِم دیگه بعدش گورباغه اصن هاپوِا نتونست که بر داره اون گورباغهٔ رو، بعد یه کوچولو بچهٔ مامانُ باباشُ برداشت پسره، برای کمک کرد برای هاپوِا	.... بعدشم اینجا گورباغه رو پیدا کرد؛ یه دونه مادر؛ بعدشم اونا خوشحال شدن که یه دونه قورباغه داشته باشن؛ بعد اینجا خوشحال بودش مم، گورباغه جدید داره
MP3 (تک‌زبانه گروه سنی سوم)	**MP4 (تک‌زبانه گروه سنی چهارم)**
.... بعد پسرک قورباغه رو پیدا کرد، دید که اونجا یه باباهٔ با یه مامانم هست، بعد داشت برای مردم دست تکون می‌داد	.... بعدشم قورباغه رو دیدن که با چندتا بچه بودن، بعدشم یه دونه از بچه‌ها از پسره خوشش اومد، بعدش پسره‌ام خوشحال بود که اا یه قورباغه جدید داره

۱. اعداد مشاهده‌شده در تقسیم‌بندی گروه‌ها در جدول به گروه‌های سنی اشاره دارند.

جدول ۲- نمونه داده کودکان دوزبانه

BP1 (دوزبانه گروه سنی اول)	BP2 (دوزبانه گروه سنی دوم)
.... دو تا قورباغه دید، تو سه تا بچه بود. یکی قورباغه داد به این. خوشحال شد. قورباغا به بچشون خدافظی کردن	.... قورغابه رفت پایین. پسره گفت با من دوست می‌شی . این قورغابه گفت این پسره دوست می‌شم دوست شد.
BP3 (دوزبانه گروه سنی سوم)	BP4 (دوزبانه گروه سنی چهارم)
.... آخر یه قورباغه با یه چن تا بچه دیدن. گفتش که این قورباغه ما اِ، بعد آخر اون قورباغه هه گفتش که دوستم می‌خوام با تو دوست بشم. اونجا گُف باشه خدافظ، اونم گُف خدافظ	.... پسره و سگه دو تا قورباغه پیدا کردن پسره گفتش این قورباغه ما. یه دفه‌ای اون یه بچه کوچولو، قورباغه گفتش من می‌خوام با تو دوست باشم؛ یه دفه‌ای پسره با پدر و مادر قورباغه خدافظی کرد

با هدف بررسی تأثیر جنسیت، عملکرد دختران و پسران در هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه در سطح ساختار خرد و کلان و میانگین طول پاره‌گفتار با یکدیگر مقایسه شده‌اند. نمونه‌ای از داده‌های بررسی در جدول ۳ نمونه‌هایی از روایت‌های دختران تک‌زبانه MG و دوزبانه BG و پسران تک‌زبانه MB و دوزبانه BB نشان داده شده است.

جدول ۳- نمونه داده دختران تک‌زبانه

MG دختر تک‌زبانه	BG دختر دوزبانه
.... یکی بود یکی نبود، غیر از خدا هیشکَس نبود. یه قُرباغه‌ای بود که توی جعبه بود، بعدش یه پسری نشِسته بودش بعد هاپویی داشتِش ای ی توی گربه نه! قروباغه اَ رو اِم می‌دیدِش	.... اِ قورباغم کو؟ قورباغم گم شده سگه اَم رفت داخل جای شیشه‌ای، کلّش گیر کرد اونجا بعد اِ ... پسره گفت قورباغه جونم قورباغه جونم بیا دوس بیا پیشم، بیا با هم بازی کنیم

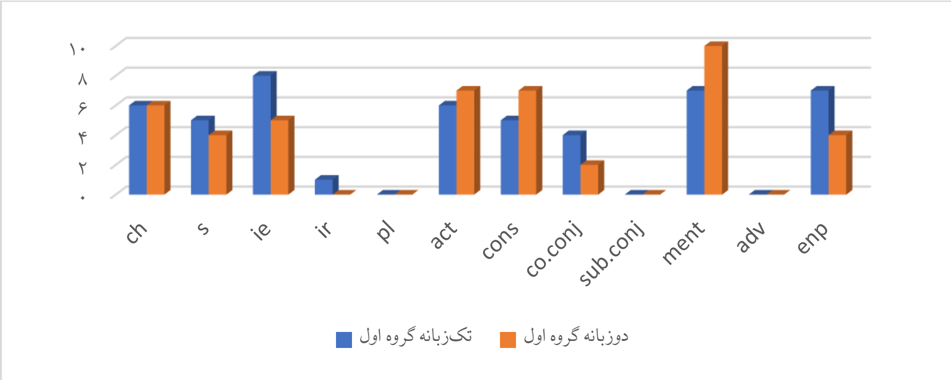
MB پسر تک‌زبانه	BB پسر دوزبانه
....	یه پسره بود، سگ با قورباغه داشت اِ پسره اوم
خوب وقتی که قورباغه رو گشت هاپو پیدا کرد،	خوابیده بود،
بعدش بعدش اینم خوشحال شد که قورباغه رو پیدا	قورباغه از جاش افتادش، الان اون پسره دیدش
کرد. رفت اِ خوب بعدش با این دست نگه داشت.	قورباغه نبود اِ
بعدش رفتن با همدیگه خونه. س	اون روی کفشه می‌دید

۵- تحلیل داده‌ها

به‌منظور تحلیل داده، ابتدا روایت‌های کودکان تک‌زبانه و دوزبانه پیاده‌سازی شد. سپس عناصر ساختار کلان و خرد در هر داستان شناسایی و نمره‌دهی شد. در این بخش ابتدا به مقایسه پیچیدگی ساختار روایت در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه پرداخته می‌شود. سپس تفاوت پیچیدگی ساختار روایت در دختران و پسران تحلیل می‌شود. درنهایت، رابطه دوزبانگی و جنسیت بر طول روایت و میانگین طول پاره‌گفتار (MLU) بررسی خواهد شد.

۵ -۱- تحلیل پیچیدگی ساختار روایت‌های کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

روایت‌های داستانی تولید شده توسط کودکان در دو سطح ساختار کلان و ساختار خرد توصیف و با یکدیگر مقایسه شده‌اند. به این منظور، ابتدا در هر گروه سنی به مقایسهٔ پیچیدگی ساختار کودکان تک‌زبانه و دوزبانه و معناداری تفاوت‌ها پرداخته می‌شود. در جدول‌هاMP (تک‌زبانه)، BP (دوزبانه)، Inf (آزمودنی)، ch شخصیت، s (زمینه)، ie (رخداد آغازین)، ir (پاسخ درونی)، pl (طرح)، act (کنش)، cons (پیامد)، co.conj (حرف ربط هم‌پایه)، subconj (حرف ربط ناهم‌پایه)، ment (افعال ذهنی)، adv (قید)، enp (گروه اسمی گسترده) را نشان می‌دهند. مقایسه نمرات اکتسابی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در گروه سنی اول در نمودار ۱ نمایش داده شده است. همان‌طور که مشهود است از میان مؤلفه‌های ساختار کلان، نمرات کودکان تک‌زبانه ۴ تا ۴/۵ ساله در مقوله‌های اشاره به زمینه، رخداد آغازین و پاسخ درونی بیشتر از دوزبانه و در بیان اشاره به کنش‌ها و پیامد داستان مجموع نمرات کودکان دوزبانه بیشتر از تک‌زبانه است؛ اما از منظر ساختار خرد، تک‌زبانه بیشتر از کودکان دوزبانه از حروف ربط هم‌پایه و گروه اسمی گسترده استفاده کرده‌اند. مجموع نمره کودکان دوزبانه در استفاده از افعال ذهنی بیشتر از کودکان تک‌زبانه است. عملکرد هر یک از کودکان تک‌زبانه و دوزبانه گروه اول و میانگین نمرات آن‌ها در جدول ۴ نمایش داده شده است.



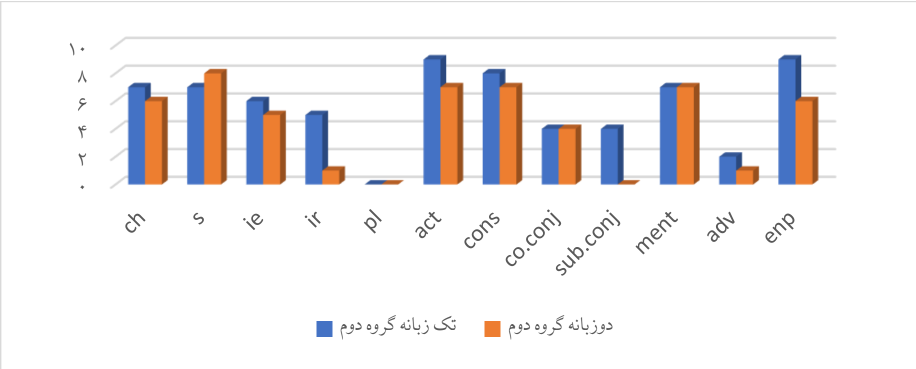
نمودار ۱- مقایسه ساختار روایت در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه گروه اول

بر اساس جدول شماره ۴، میانگین نمرات کودکان تک‌زبانه در مقایسه با کودکان دوزبانه گروه سنی اول ۱٫۲۵ نمره بالاتر است. مجموع نمرات گروه تک‌زبانه ۵۰ و گروه دوزبانه ۴۵ است. بررسی معناداری این تفاوت‌ها با استفاده از آزمون آماری تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد، تفاوت‌های مشاهده شده بین دو گروه به لحاظ آماری معنادار نیستند.

جدول ۴- مقایسهٔ ساختار روایت در گروه اول کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

Inf	ch	s	ie	Ir	pl	act	cons	co.conj	subconj	ment	adv	enp	sum
MP1	۲	۱	۳	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۲	۰	۱	۱۲
MP1	۲	۲	۲	۰	۰	۳	۲	۱	۰	۲	۰	۲	۱۶
MP1	۱	۱	۲	۱	۰	۲	۱	۱	۰	۱	۰	۳	۱۳
MP1	۱	۱	۱	۰	۰	۱	۱	۱	۰	۲	۰	۱	۹
میانگین													۱۲٫۵
BP1	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۱	۰	۰	۲	۰	۱	۷
BP1	۲	۱	۲	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۳	۰	۱	۱۵
BP1	۱	۱	۲	۰	۰	۲	۲	۰	۰	۳	۰	۱	۱۲
BP1	۲	۱	۱	۰	۰	۲	۱	۱	۰	۲	۰	۱	۱۱
میانگین													۱۱٫۲۵

بررسی مجموع نمرات کودکان تک زبانه و دوزبانه در گروه سنی دوم در هر یک از مقوله‌های مورد بررسی، در نمودار ۲ نمایش داده شده است. در این گروه سنی، کودکان دوزبانه تنها در اشاره به زمینه نمره بالاتری از تک‌زبانه‌ها کسب کرده‌اند.



نمودار ۲- مقایسه ساختار روایت در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه گروه دوم

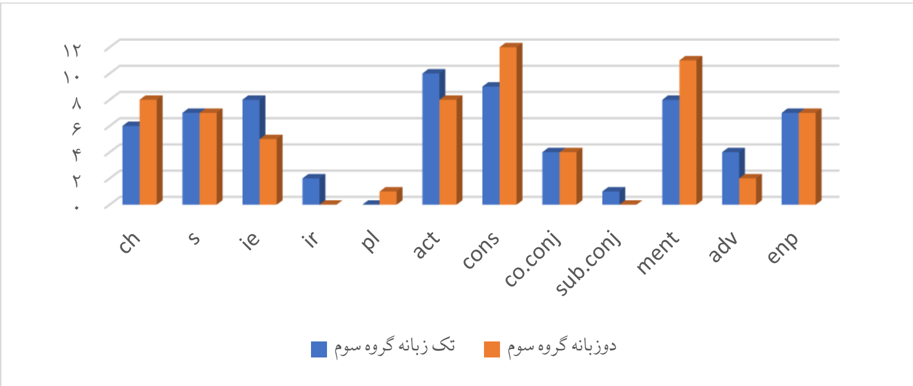
بررسی پیچیدگی ساختار روایت‌های کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در گروه سنی دوم (۴/۵-۵) نشان می‌دهد در این گروه نسبت میانگین نمرات کودکان تک‌زبانه بیشتر از کودکان دوزبانه است (۱۷ در مقابل ۱۳). مجموع نمرات کودکان تک‌زبانه ۶۸ و دوزبانه ۵۲ است. تفاوت عملکرد کودکان در سطح ساختار خرد در حرف ربط ناهم‌پایه و عبارت اسمی گسترده و در سطح ساختار کلان در پاسخ درونی قابل‌توجه است. بررسی معناداری این تفاوت‌ها با استفاده از آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد در مقولهٔ پاسخ درونی این تفاوت در سطح ۰/۰۵ معنادار است (p-value=0.03) (نگاه کنید به جدول ۵).

جدول ۵- مقایسهٔ ساختار روایت در گروه دوم کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

Inf	ch	s	ie	ir	pl	act	cons	co.conj	sub.conj	ment	adv	enp	sum
MP2	۲	۱	۱	۱	۰	۲	۲	۱	۱	۱	۱	۲	۱۵
MP2	۲	۲	۱	۲	۰	۳	۱	۲	۲	۳	۰	۲	۲۰
MP2	۱	۲	۱	۱	۰	۲	۲	۰	۱	۲	۱	۳	۱۶
MP2	۲	۲	۳	۱	۰	۲	۳	۱	۰	۱	۰	۲	۱۷
میانگین													۱۷

Inf	ch	s	ie	ir	pl	act	cons	co.conj	sub.conj	ment	adv	enp	sum
BP2	۱	۱	۱	۱	۰	۲	۲	۰	۰	۲	۰	۱	۱۱
BP2	۱	۱	۰	۰	۰	۱	۰	۱	۰	۲	۰	۱	۷
BP2	۲	۳	۱	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۱	۰	۱	۱۴
BP2	۲	۳	۳	۰	۰	۲	۲	۲	۰	۲	۱	۳	۲۰
میانگین													۱۳

مقایسه مجموع نمرات کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در گروه سوم که در نمودار ۳ دیده می‌شود، گویای آن است که کودکان دوزبانه در مقوله‌های شخصیت، طرح، پیامد و افعال ذهنی عملکرد بهتری از کودکان تک‌زبانه دارند. از میان مقوله‌های ساختار خرد، کودکان تک‌زبانه در استفاده از حروف ربط ناهم‌پایه و قید نمره بالاتری کسب کرده‌اند.



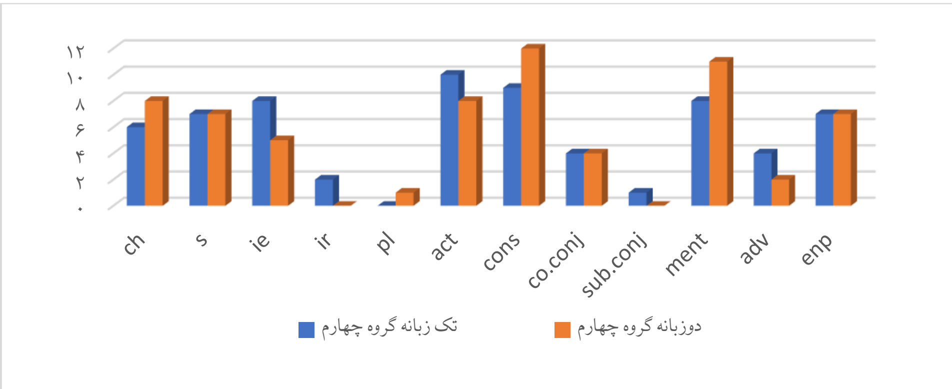
نمودار ۳- مقایسه ساختار روایت در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه گروه سوم

میانگین نمرات اکتسابی دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه نشان می‌دهد تفاوت میانگین گروه سنی سوم کمتر از گروه اول و دوم است (۱۶/۵ در مقابل ۱۶/۲۵). مجموع نمرات در کودکان تک‌زبانه ۶۶ و در دوزبانه ۶۵ است. بررسی معناداری نمرات کودکان در مقوله‌های مختلف نشان می‌دهد هیچ‌یک از تفاوت‌ها معنادار نیست (نگاه کنید به جدول ۶).

جدول ۶- مقایسهٔ ساختار روایت در گروه سوم کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

Inf	ch	s	ie	ir	pl	act	Cons	co.conj	sub.conj	ment	adv	enp	Sum
MP3	۲	۲	۲	۰	۰	۳	۳	۱	۰	۲	۱	۱	۱۷
MP3	۱	۲	۱	۰	۰	۲	۲	۰	۰	۱	۲	۲	۱۳
MP3	۲	۱	۲	۱	۰	۲	۱	۱	۰	۲	۱	۳	۱۶
MP3	۱	۲	۳	۱	۰	۳	۳	۲	۱	۳	۰	۱	۲۰
میانگین													۱۶/۵
BP3	۲	۲	۱	۰	۱	۲	۳	۱	۰	۳	۱	۲	۱۸
BP3	۲	۱	۱	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۳	۰	۲	۱۵
BP3	۲	۳	۲	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۲	۰	۲	۱۷
BP3	۲	۱	۱	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۳	۱	۱	۱۵
میانگین													۱۶/۲۵

مقایسه مجموع نمرات کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در گروه سنی چهارم نشان می‌دهد همچنان کودکان دوزبانه در اشاره به طرح، پیامد در ساختار کلان، و در استفاده از افعال ذهنی در ساختار خرد، عملکرد بهتری نسبت به کودکان تک‌زبانه داشته‌اند.



نمودار ٤- مقایسه ساختار روایت در کودکان تک‌زبانه و دوزبانه گروه چهارم

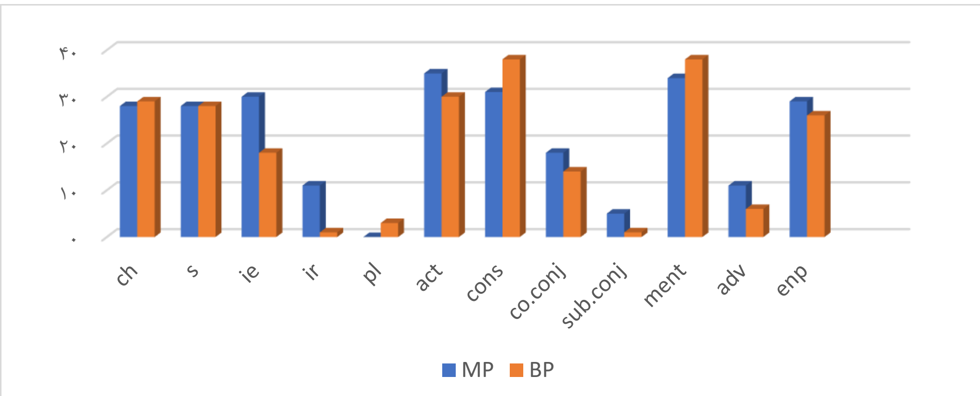
همان‌طور که در جدول ۷ دیده می‌شود، مجموع نمرات کودکان تک‌زبانه ۷۴ و میانگین نمرات این گروه ۱۸/۵ است. مجموع نمرات گروه دوزبانه ۷۰ و میانگین نمرات ۱۷/۵ است. در این گروه نیز نمره کودکان تک‌زبانه بیشتر

است. بررسی مقوله‌های مختلف نشان می‌دهد هیچ‌یک از تفاوت‌ها به لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۷- مقایسهٔ ساختار روایت در گروه چهارم کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

Inf	ch	s	ie	ir	pl	act	Cons	co.conj	sub.conj	ment	adv	enp	Sum
MP4	۲	۲	۳	۲	۰	۲	۲	۲	۰	۳	۱	۲	۲۱
MP4	۳	۱	۱	۱	۰	۲	۱	۱	۰	۳	۱	۱	۱۵
MP4	۲	۳	۳	۰	۰	۲	۳	۱	۰	۳	۱	۱	۱۹
MP4	۲	۳	۱	۰	۰	۳	۳	۲	۰	۳	۲	۲	۲۱
میانگین													**۱۹**
BP4	۲	۲	۰	۰	۱	۲	۳	۱	۰	۳	۰	۱	۱۵
BP4	۳	۲	۱	۰	۱	۱	۳	۱	۰	۲	۱	۳	۱۸
BP4	۲	۲	۱	۰	۰	۳	۳	۱	۰	۳	۱	۲	۱۸
BP4	۲	۳	۱	۰	۰	۲	۳	۱	۱	۲	۱	۳	۱۹
میانگین													**۱۷/۵**

تحلیل مجموع نمرات بدون در نظر گرفتن متغیر سن در دو گروه کودکان تک‌زبانه و دوزبانه نشان می‌دهد درمجموع تفاوت میان دو گروه در رخداد آغازین (ie) و پاسخ درونی (ir) به ترتیب با ضریب معناداری ۰/۰۲۳ و ۰/۰۰۳ معنادار است. مجموع نمرات گروه تک‌زبانه ۲۶۰ و دوزبانه ۲۳۲ است. (نگاه کنید به نمودار ۵).

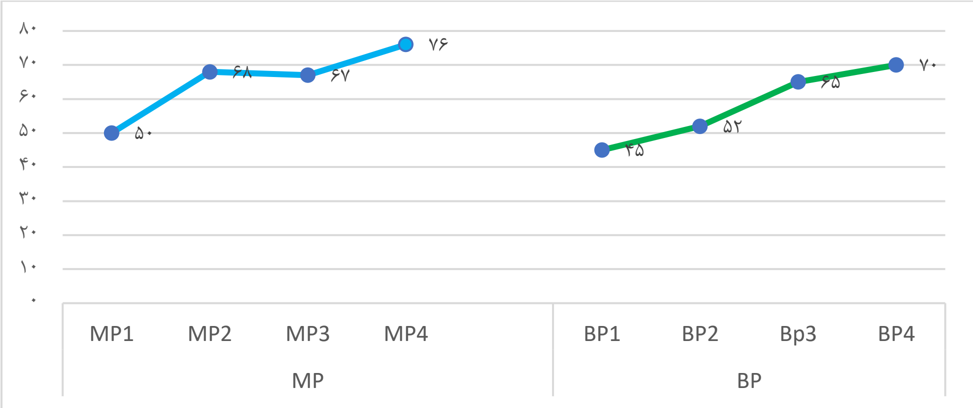


نمودار ۵- مقایسه نمرات کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

توصیف ساختار روایت و مجموع نمرات اکتسابی کودکان تک‌زبانه نشان می‌دهد در برخی مقوله‌ها نمرات با بالارفتن سن، به‌وضوح روند صعودی دارند. این موضوع به‌ویژه در کاربرد افعال ذهنی، قید و حروف ربط هم‌پایه که از مقولات ساختار خرد هستند و مهارت استفاده از ابزارهای زبانی را نشان می‌دهند، جلب‌توجه می‌کند. در سطح ساختار کلان نیز اشاره به پیامد و زمینه با افزایش سن افزایش یافته است. بر اساس آزمون آماری کروسکال والیس کاربرد قید بین ۴ گروه سنی معنادار است (P=0.046). در مقایسهٔ بین گروه سنی اول و دوم اشاره به پاسخ درونی و استفاده از حرف ربط ناهم‌پایه در گروه سنی دوم به ترتیب با P=0.03 و P= 0.05 به‌طور معناداری بیشتر از گروه سنی اول است. استفاده بیشتر گروه سوم از قید در مقایسه با گروه اول معنادار است (p=0.05). استفاده بیشتر گروه سنی چهارم از افعال ذهنی و قید در مقایسه با گروه سنی اول معنادار هستند (P= 0.01). تفاوت‌های مشاهده شده بین گروه دوم و سوم در هیچ یک از موارد به لحاظ آماری معنادار نیستند.

در گروه کودکان دوزبانه تأثیر بالارفتن سن بر بالارفتن نمرات در مقولات بیشتری مشهود است. در سطح ساختار کلان اشاره به شخصیت، طرح، کنش و پیامد با بالارفتن سن افزایش نشان می‌دهد. در سطح ساختار خرد استفاده از حروف ربط هم‌پایه و ناهم‌پایه، قید و گروه اسمی گسترده با افزایش سن افزایش قابل‌ملاحظه‌ای را نشان می‌دهند. بررسی معناداری این تفاوت‌ها بین چهار گروه سنی نشان می‌دهد در اشاره به پیامد این تفاوت‌ها معنادار است (P=0.037). مقایسهٔ دوبه‌دوی گروه‌ها این نتایج را در بر داشت. تفاوت‌های مشاهده شده بین گروه اول و دوم در هیچ‌یک از مقولات معنادار نیست. افزایش کاربرد گروه اسمی گسترده در گروه سوم در مقایسه با گروه اول به لحاظ آماری معنادار است (P=0.05). تفاوت اشاره به زمینه (P=0.01) و استفاده از قید و گروه اسمی گسترده بین گروه اول و چهارم معنادار است (هرکدام با ضریب معناداری P=0.05). استفاده از افعال ذهنی در مقایسهٔ بین گروه دوم و سوم به لحاظ آماری معنادار است (P=0.03). تفاوت‌های مشاهده شده بین گروه سوم و چهارم به لحاظ آماری معنادار نیستند.

مقایسه بین نمرات کلی چهار گروه سنی تک‌زبانه و دوزبانه در نمودار ۶ نمایش داده شده است. همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات کودکان دوزبانه در دو گروه سنی اول و دوم به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای کمتر از کودکان تک‌زبانه است. به نظر می‌رسد با افزایش سن، مهارت کودکان دوزبانه در روایت داستان به زبان فارسی به سطح کودکان تک‌زبانه نزدیک‌تر شده است. روند صعودی نمرات در هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه با افزایش سن مشهود است.



نمودار ٦

مقایسهٔ مجموع نمرات کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در چهار گروه سنی

۵ – ۲- پیچیدگی ساختار روایت با توجه به متغیر جنسیت در دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه

مقایسه مجموع نمرات دختران و پسران تک‌زبانه در ساختار کلان و خرد روایت در جدول ۸ و نمودار ۷ نمایش داده شده است. بر اساس یافته‌ها، در ساختار کلان، دختران در اشاره به شخصیت، پاسخ درونی و کنش و در ساختار خرد در استفاده از حروف رابط ناهم‌پایه و قید نمره بالاتری نسبت به پسران کسب کرده‌اند. از سوی دیگر، پسران در ساختار کلان در اشاره به زمینه، رخداد آغازین، پیامد و در ساختار خرد در استفاده از گروه اسمی گسترده نمره بالاتری به دست آورده‌اند. با وجود این، بررسی معناداری این تفاوت‌ها با استفاده از نرم‌افزار spss و آزمون یومان ویتنی نشان می‌دهد این تفاوت‌ها معنادار نیست. میانگین مجموع نمرات پسران تک‌زبانه ۱۶/۳۷ و دختران تک‌زبانه ۱۶/۱۲ است.

جدول ۸

ساختار روایت‌های دختران و پسران تک‌زبانه

	ch	s	ie	ir	pl	act	cons	co.conj	sub.conj	ment	adv	emp
دختر تک‌زبانه	۱۶	۱۳	۱۴	۶	۰	۱۸	۱۴	۹	۳	۱۷	۶	۱۳
پسر تک‌زبانه	۱۲	۱۵	۱۶	۵	۰	۱۷	۱۷	۹	۲	۱۷	۵	۱۶

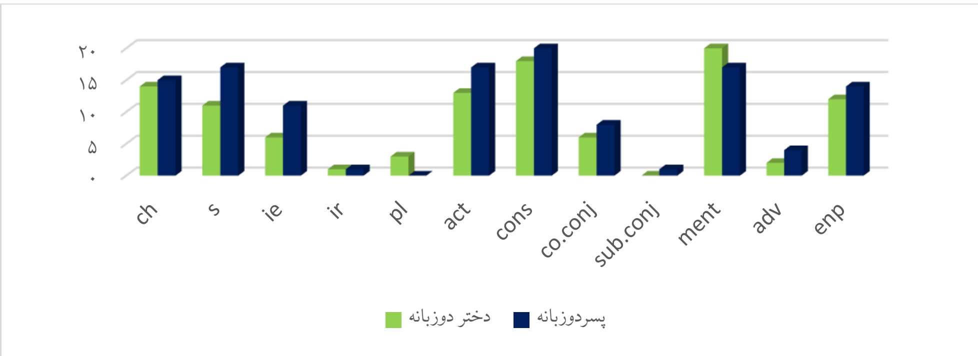


نمودار ۷- مقایسه ساختار روایت دختران و پسران تک‌زبانه

مقایسه پیچیدگی ساختار روایت‌های داستانی دختران و پسران دوزبانه در جدول ۹ و نمودار ۷ نشان داده شده است. همان‌طور که مشهود است، در ساختار کلان، دختران در اشاره به طرح داستان و در ساختار خرد، در استفاده از افعال ذهنی نمره بالاتری نسبت به پسران کسب کرده‌اند. بالاتر بودن نمره پسران دوزبانه به‌ویژه در اشاره به زمینه و رخداد آغازین جلب‌توجه می‌کند. میانگین مجموع نمرات دختران دوزبانه ۱۳/۲۵ و پسران دوزبانه ۱۵/۶۲ است.

جدول ۹- ساختار روایت‌های دختران و پسران دوزبانه

	enp	adv	ment	sub.conj	co.conj	cons	act	pl	ir	ie	s	ch
دختر دوزبانه	۱۲	۲	۲۰	۰	۶	۱۸	۱۳	۳	۱	۶	۱۱	۱۴
پسر دوزبانه	۱۴	۴	۱۷	۱	۸	۲۰	۱۷	۰	۱	۱۱	۱۷	۱۵



نمودار ۸- مقایسه ساختار روایت دختران و پسران دوزبانه

۵ -۳- تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار با توجه به متغیرهای دوزبانگی و جنسیت

بررسی طول روایت بر اساس شمارش تعداد واژه‌ها (wc) نشان می‌دهد تعداد واژه در روایت‌های داستانی کودکان تک‌زبانه (MP) بیشتر از دوزبانه‌ها(BP) و برابر با ۳۷۷۴ واژه است، درحالی‌که در روایت‌های فارسی دوزبانه ۲۹۸۶ واژه می‌باشد (نگاه کنید به جدول ۱۰). در همه گروه‌های سنی تعداد واژه در روایت‌های کودکان تک‌زبانه بیشتر از دوزبانه است. نتایج آزمون تی دو نمونه مستقل نشان می‌دهد در گروه سنی اول، تفاوت تعداد واژه معنادار است (P=0.03). میانگین طول پاره‌گفتار (MLU) نیز در کودکان تک‌زبانه به‌غیراز گروه سنی اول، اندکی بیشتر از کودکان دوزبانه است ولی این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۱۰- تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار

در روایت‌های کودکان تک‌زبانه و دوزبانه

MP	WC	MLU	BP	WC	MLU
MP1	۳۶۵	۵٫۴۵	BP1	۱۰۵	۳٫۷۵
MP1	۱۵۸	۳٫۶	BP1	۱۶۶	۵٫۱۹
MP1	۳۰۴	۳٫۵۳	BP1	۱۳۴	۴٫۶۲
MP1	۲۶۸	۳٫۲۳	BP1	۱۶۹	۳٫۱۳
میانگین	۲۷۳	۳٫۹۵	میانگین	۱۴۳	۴٫۱۷
MP2	۲۰۹	۴٫۱	BP2	۱۷۲	۳٫۲۴
MP2	۴۳۱	۴٫۶۸	BP2	۲۰۶	۴٫۴۸
MP2	۱۵۷	۳٫۸۳	BP2	۱۳۳	۲٫۷۷
MP2	۱۲۵	۳٫۲۹	BP2	۱۹۹	۴٫۶۳
میانگین	۲۳۰	۳٫۹۷	میانگین	۱۷۷	۳٫۷۸
MP3	۱۷۱	۴٫۶۲	BP3	۲۸۷	۳٫۵
MP3	۱۵۱	۳٫۲	BP3	۱۴۲	۳٫۸۴
MP3	۲۱۹	۳٫۸۴	BP3	۱۷۶	۳٫۸۳
MP3	۲۲۵	۴٫۵	BP3	۱۹۶	۳٫۳۴
میانگین	۱۹۱	۴٫۰۴	میانگین	۲۰۰	۳٫۶۲
MP4	۲۷۳	۴٫۴	BP4	۱۷۲	۳٫۱۹
MP4	۱۷۲	۳٫۹۱	BP4	۱۸۱	۴٫۴۱

MP4	۲۲۷	۴٫۳۶	BP4	۲۳۲	۴٫۶۴
MP4	۳۱۹	۵٫۲۳	BP4	۳۱۶	۵٫۴۴
میانگین	۲۴۷	۴٫۴۷	میانگین	۲۲۵	۴٫۴۲
مجموع	**۳۷۷۴**	**۴٫۱۱**	**مجموع**	**۲۹۸۶**	۴

مقایسۀ تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در روایت‌های دختران و پسران تک‌زبانه (نگاه کنید به جدول ۱۰) نشان می‌دهد که در مجموع تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در دختران بیشتر از پسران است. به گونه‌ای که تعداد واژه در دختران برابر با ۱۹۳۰ و در پسران برابر با ۱۸۸۴ واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در دختران برابر با ۴/۲۴ و در پسران برابر با ۳/۹۷ می‌باشد. در گروه دوزبانه، تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در روایت‌های پسران بیشتر از دختران است ولی این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست.

جدول ۱۰- مقایسۀ تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار(MLU)
در روایت‌های دختران و پسران تک‌زبانه

پسر تک‌زبانه		پسر دوزبانه		دختر تک‌زبانه		دختر دوزبانه	
تعداد واژه	MLU	تعداد واژه	MLU	تعداد واژه	MLU	تعداد واژه	MLU
۳۰۴	۳/۵۳	۱۳۴	۴/۶۲	۳۶۵	۵/۴۵	۱۰۵	۳/۷۵
۲۶۸	۳/۲۳	۱۶۹	۳/۱۳	۱۵۸	۳/۶	۱۶۶	۵/۱۹
۱۵۷	۳/۸۳	۱۳۳	۲/۷۷	۲۰۹	۴/۱	۱۷۲	۳/۲۴
۱۲۵	۳/۲۹	۱۹۹	۴/۶۳	۴۳۱	۴/۶۸	۲۰۶	۴/۴۸
۲۱۹	۳/۸۴	۱۷۶	۳/۸۳	۱۷۱	۴/۶۲	۲۸۷	۳/۵
۲۲۵	۳/۵	۱۹۶	۳/۳۴	۱۵۱	۳/۲	۱۴۲	۳/۸۴
۲۲۷	۴/۳۶	۲۳۲	۴/۶۴	۲۷۳	۴/۴	۱۷۲	۳/۱۹
۳۱۹	۵/۲۳	۳۱۶	۵/۴۴	۱۷۲	۳/۹۱	۱۸۱	۴/۴۱
مجموع							
۱۸۴۴	**۳/۹۷**	**۱۵۵۵**	**۴/۰۵**	**۱۹۳۰**	**۴/۲۴**	**۱۴۳۱**	**۳/۹۵**

۵-۴- نگاهی به برخی ویژگی‌های زبانی روایت‌های کودکان دوزبانه و تک‌زبانه

در این بخش به برخی از ویژگی‌های زبانی (آوایی/واجی، دستوری، معناشناختی و کاربردشناختی) حائز اهمیت مشاهده شده در روایت‌های دو گروه کودکان دوزبانه و تک‌زبانه اشاره می‌شود تا تصویر عینی‌تری از محتوای تولید

شده توسط کودکان ارائه گردد. در روایت‌های کودکان دوزبانه گروه سنی الف این موارد مشاهده می‌شوند: استفاده بسیار از ضمایر اشاره و قیدهای «این، اینا، اینجا و ...»، استفاده از واژهٔ «شیشه» برای ارجاع به تنگ شیشه‌ای. استفاده از واژهٔ «هاپو» و «شگ» به جای سگ در برخی موارد، عدم شناسایی «جغد»، استفاده از واژه‌های «مگس» و «پشه» و «مغس» برای ارجاع به زنبور، استفاده از «غور»، «قورغابه» به جای قورباغه، استفاده از «خونهٔ زنبور» برای ارجاع به «کندو»، «خوافظی» به جای «خداحافظی»، استفاده از واژهٔ «کله»، استفاده از نام‌آوای «هیس»، استفاده از حرف اضافهٔ «به» به جای «با» در «به بچه‌شون خداحافظی کرد». استفاده از «سوراخ کرد» به جای «گاز گرفت». تولید جملات به هم‌ریخته مانند «صدا سگ رو می‌زد جنگل». توصیف یک رویداد تنها با اشاره به فعل مانند «صدا کرد» یا «می‌خورد». تکرارناشی از تردید مانند «سگُ سگ خوابیده بود».

در گروه سنی دوم این موارد جلب توجه می‌کند: استفاده فراوان از ضمایر اشاره و قیدهای «این، اینجا، اونجا، اینم»، استفاده از «شیشه»، «جاظرفی» به جای تنگ شیشه‌ای، استفاده از «جوراب» برای اشاره به «کفش»، استفاده از دوگان‌سازی مانند «گوزن پوزن»، عدم شناسایی «جغد»، رخداد فراوان فعل «دید»، استفاده از نام‌آوای هیس، استفاده از قیدهای «باز»، «دیگه»، «هم»، استفاده از صفات مبهم «همه» و «هیچ»، استفاده از حرف ربط «بعد»، استفاده از روایت از نگاه اول‌شخص در نقل قول مستقیم «گفت گفت ام اِ آخ جون من دوسش دارم»، استفاده از گروه‌های اسمی گسترده مانند «سنگ بزرگ»، «بچه قورباغه» و جملات به هم‌ریخته مانند «باز یه شاخه‌ای این پسره افتاد روش». در گروه سنی سوم تولید جملات مرکب با استفاده از حرف ربط «و» به‌طور قابل ملاحظه‌ای بیشتر است. استفاده از ضمیر اول‌شخص در روایت بیشتر شده است. استفاده از منادا و جملات پرسشی در روایت دیده می‌شود، مانند «سگ! سگ! پرا شکوندی؟ چرا شکوندی؟». کاربرد بیشتر حرف ربط «بعد» و فعل «گفت» و تنوع در کاربرد انواع قید مانند «یه دفه‌ای» دیده می‌شود. همچنان کودکان از «شیشه» برای اشاره به تنگ شیشه‌ای، از واژهٔ «کندو» و از عبارت «چاه آب» به جای رودخانه استفاده کرده‌اند. از نام‌آوای «هیس»، «آخ»، استفاده از واژهٔ «چکمه»، استفاده از «کدو» به جای «کندو» و نیز گروه‌های اسمی گسترده مانند «سگ گنده» نیز در روایت‌ها دیده می‌شود. تنوع افعال نیز بیشتر از گروه سنی اول و دوم است، مانند استفاده از «پرت کرد»، «تکون خورد». در گروه سنی چهارم تنوع واژگانی نسبت به سه گروه دیگر بیشتر شده است و واژه‌هایی مانند «تنهٔ درخت»، «شاخ گوزن» و «لونهٔ زنبور» نیز در روایت‌ها به کار رفته‌اند. استفاده از واژه‌بست معرفه‌ساز در واژه‌های «پسره»، «سگه» و ... جلب توجه می‌کند.

ویژگی‌های زبانی برجسته مشاهده شده در کودکان تک‌زبانه گروه سنی اول به این شرح‌اند: شروع روایت با «یکی

بود یکی نبود ...»، در مواردی استفاده از واژهٔ «هاپو» و «گربه»، «روباه» به جای سگ، استفاده از «جعبه» و «ظرف» به جای تنگ شیشه‌ای، استفاده فراوان از حرف ربط «بعد»، استفاده فراوان از ضمایر متصل «توش، درش میورد، نشسته بودش»، استفاده از واژه‌بست معرفه مانند «پسره»، رخداد قلب واجی مانند «قروباغه»، استفاده از قیدهایی مانند «اصن»، «یه کوچولو»، اشاره به عواطف شخصیت‌ها مانند «دعواش کرد و ناراحت شد، حالش رو خوب کرد»، روایت رویدادها از منظر اول‌شخص، استفاده از جملات پرسشی، استفاده از صفات اشاره «این و اون»، تنوع در واژگان مانند «شیر می‌داد، پرت کرد، دنبالش کرد، پیدا کرد، درست می‌کرد». در گروه سنی دوم نیز ویژگی‌های زبانی ذکر شده در گروه اول دیده می‌شود. همچنین، در این گروه سنی، مواردی از اشتباهات تلفظی، همگونی و حذف دیده می‌شود، مانند «گورباقه، هیشکس، نیگا». تنوع واژگانی در این گروه سنی نیز جلب توجه می‌کند، مانند «صدای آشنا، لبهٔ پنجره، تیکه‌های جعبه، پارس کرد، تکون تکون داد، حشره‌ها، بغل سگ». در گروه سنی سوم نیز تمام ویژگی‌های ذکرشده در دو گروه پیشین دیده می‌شود. همچنین، استفاده از پسوند تصغیر در «پسرک» جلب توجه می‌کند. ارجاع به واژه و عبارت‌های «کندو، لونهٔ سگ، پارچ شیشیه‌ای» در روایت‌های این گروه دیده می‌شود. در گروه سنی چهارم استفاده فراوان از «بعد و بعدش» و جملات مرکب طولانی‌تر جلب توجه می‌کند. از «قوطی، پارچ، ظرف و شیشه» برای ارجاع به پارچ شیشه‌ای استفاده شده است. از واژه و عبارات «آویزون، خیره، آسیب، مامان قورباغه، کندوی عسل» و قیدهای «یه ذره، عقب عقب، و افعالی چون «لیس زد، قایم شده بود، خوشش اومد» استفاده شده است.

۶- بحث و نتیجه‌گیری

در این پژوهش به بررسی تأثیر دوزبانگی و جنسیت در کیفیت و کمیت روایت‌های داستانی کودکان دوزبانه در مقایسه با تک‌زبانه پرداختیم. در پاسخ به پرسش اول پژوهش مبنی بر تحلیل پیچیدگی ساختار روایت‌های داستانی کودکان ۴-۶ ساله تک‌زبانه دوزبانه این نتایج به دست آمد: در همه گروه‌های سنی میانگین نمرهٔ کودکان تک‌زبانه از کودکان دوزبانه بیشتر بود و به نظر می‌رسد با افزایش سن، مهارت کودکان دوزبانه در روایت داستان به زبان فارسی به سطح کودکان تک‌زبانه نزدیک‌تر شده است. در گروه سنی اول عملکرد کودکان تک‌زبانه در استفاده از عبارت اسمی گسترده که یک مهارت زبانی است، به‌طور قابل‌توجهی بهتر از کودکان دوزبانه است؛ اما هیچ یک از تفاوت‌ها بین کودکان تک‌زبانه و دوزبانه در گروه سنی اول به لحاظ آماری معنادار نیستند. در گروه سنی دوم، کودکان تک‌زبانه به‌ویژه در سطح ساختار خرد که توانایی استفاده از زبان را نشان می‌دهد، در مقوله‌های حرف ربط ناهم‌پایه، عبارت اسمی گسترده عملکرد بهتری داشته‌اند. در سطح ساختار کلان نیز کودکان تک‌زبانه در اشاره به پاسخ درونی به‌طور معناداری

نمره بالاتری کسب کرده‌اند. در گروه سوم تفاوت نمره دو گروه در مقایسه به گروه‌های سنی دیگر کمترین است و تقریباً گروه تک‌زبانه و دوزبانه نمره برابری را کسب کرده‌اند. در گروه چهارم کودکان تک‌زبانه در مقوله رخداد آغازین به‌طور قابل‌ملاحظه‌ای عملکرد بهتری از گروه دوزبانه داشتند، اما تفاوت بین دو گروه معنادار نیست. با حذف متغیر سن و مقایسهٔ کلی عملکرد کودکان تک‌زبانه با دوزبانه، با انجام آزمون آماری کروسکال والیس مشخص می‌شود که تفاوت میان دو گروه در پاسخ درونی و رخداد آغازین که هر دو از مقوله‌های سطح ساختار کلان هستند، به ترتیب با ضریب معناداری ۰٫۰۰۳ و ۰٫۰۲۳ معنادار است و کودکان تک‌زبانه در اشاره به این دو مقوله عملکرد بهتری داشته‌اند. نکته جالب‌توجه این است که در برخی مقوله‌ها عملکرد دوزبانه‌ها بهتر بوده است؛ ازجمله طرح، پیامد افعال ذهنی. این نتیجه با پژوهش چرنوبیلسکی (۲۰۰۹) همسو است. به نظر می‌رسد، به‌طورکلی کودکان دوزبانه به راه‌حل و نتیجه مسائل و در مقابل کودکان تک‌زبانه به عامل ایجاد مسأله و احساس شخصیت‌ها توجه بیشتری داشته‌اند. این موضوع ممکن است ریشه در فرهنگ داشته باشد یا به تأثیر دوزبانگی بر رشد شناختی مربوط باشد. این نتیجه که چرا کودکان تک‌زبانه در سطح ساختار خرد نیز درمجموع عملکرد بهتری از کودکان دوزبانه دارند، ممکن است به گرایش کودکان دوزبانه به استفاده از واژه‌های کمتر و روایت‌های کوتاه‌تر آن‌ها مربوط باشد. تبیین دقیق این موضوع مستلزم انجام پژوهش‌های بیشتر است. به‌طورکلی، در هر دو گروه کودکان تک‌زبانه و دوزبانه، ساختار روایت با بالارفتن سن پیچیده‌تر می‌شود. در کودکان تک‌زبانه سن بر کاربرد افعال ذهنی، قید و حروف ربط هم‌پایه که از مقولات ساختار خرد هستند و مهارت استفاده از ابزارهای زبانی را نشان می‌دهند، و در سطح ساختار کلان نیز در اشاره به پیامد و زمینه تأثیر مشهودی دارد. از این میان، کاربرد قید بین ۴ گروه سنی به لحاظ آماری معنادار است. در گروه کودکان دوزبانه تأثیر بالارفتن سن بر بالارفتن نمرات در سطح ساختار کلان در اشاره به شخصیت، طرح، کنش و پیامد و در سطح ساختار خرد استفاده از حروف ربط هم‌پایه و ناهم‌پایه، قید و گروه اسمی گسترده مشهود است. بررسی معناداری این تفاوت‌ها بین چهار گروه سنی نشان می‌دهد در اشاره به پیامد این تفاوت‌ها معنادار است. افزایش پیچیدگی روایت در کودکان دوزبانه از گروه سنی دوم (۴/۵–۵ سال) به گروه سوم (۵–۵/۵) بسیار مشهود است و شیب تندی را در نمودار نشان می‌دهد (نمودار ۶). در کودکان تک‌زبانه این رشد از گروه اول به دوم جلب‌توجه می‌کند. به‌طورکلی میانگین نمره پیچیدگی ساختار روایت کودکان دوزبانه در مقایسه به تک‌زبانه در دو گروه سنی اول (سنین پایین‌تر) به‌طور قابل‌توجهی کمتر از کودکان تک‌زبانه بوده است. به‌این‌ترتیب، کودکان دوزبانه با بالارفتن سن به سطح کودکان تک‌زبانه نزدیک‌تر شده‌اند. این نتایج با یافته‌های لیگزا (۱۹۹۷)، اوچلی و پائز (۲۰۰۷) همسو است.

مقایسه طول روایت‌های داستانی کودکان تک‌زبانه و دوزبانه نشان داد که تعداد واژه در روایت‌های کودکان تک‌زبانه بیشتر از کودکان دوزبانه است (۳۷۴۴ در مقابل ۲۹۸۶). تفاوت طول روایت در گروه سنی اول به لحاظ آماری معنادار است. این نتیجه با یافته‌های بونیفاچی و همکاران (۲۰۱۸) همسو است. میانگین طول پاره‌گفتار نیز در کودکان تک‌زبانه بیشتر از دوزبانه است ولی این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش مبنی بر تفاوت در پیچیدگی ساختار روایت‌های داستانی با توجه به متغیر جنسیت، نتایج نشان داد در نمونه مورد بررسی تفاوت معناداری بین دختران و پسران در پیچیدگی ساختار روایت مشاهده نمی‌شود. با وجود این، بر اساس میانگین مجموع نمرات، در هر دو گروه تک‌زبانه و دوزبانه این الگو از پیچیدگی ساخت روایی به دست می‌آید: پسران تک‌زبانه> دختران تک‌زبانه> پسران دوزبانه> دختران دوزبانه. بررسی و تحلیل تفاوت بین دختران و پسران در طول روایت نشان داد در گروه تک‌زبانه، تعداد واژه و میانگین طول پاره‌گفتار در دختران بیشتر از پسران است ولی این تفاوت به لحاظ آماری معنادار نیست. در میان دوزبانه‌ها طول روایت پسران به لحاظ کمّی بیشتر از روایت‌های دختران بوده است، هرچند که این تفاوت نیز به لحاظ آماری معنادار نیست.

با توجه به اینکه تحلیل روایت در سطح ساختار خرد مهارت‌های زبانی کودکان در کاربرد انواع حروف ربط، قید، گروه‌های اسمی و صفتی را ارزیابی می‌کند، می‌تواند نقاط قوت و ضعف کودکان دوزبانه در مقایسه با کودکان تک‌زبانه را مشخص نماید. نتایج این نوع پژوهش‌ها، می‌تواند در تهیه مواد آموزشی و کمک‌آموزشی و تدوین برنامه درسی سطح پیش‌دبستانی برای مناطق دوزبانه به کار گرفته شوند. علاوه بر این، یافته‌های حاصل از تحلیل ساختار کلان که نشان می‌دهد در روایت‌های کودکان کدام عناصر ساختار کلان شامل شخصیت‌ها، شروع و علت یک رویداد، حل مسئله، بیان احساسات و پیامد رویدادها برجسته‌تر است، از منظر شناختی و فرهنگی حائز اهمیت است. لازم به ذکر است که نتایج پژوهش حاضر قابل‌تعمیم به تمامی کودکان دوزبانه نیست. این پژوهش صرفاً بر کودکان دوزبانه مازندرانی-فارسی شهر جویبار متمرکز بوده است. مهارت‌های روایی به‌ویژه با توجه به متغیر دوزبانگی، زبان-وابسته و فرهنگ-وابسته است و انجام پژوهش مشابه در یک زبان دیگر ممکن است نتایج متفاوتی را در بر داشته باشد که اهمیت انجام پژوهش‌های مشابه در سایر مناطق دوزبانه ایران را برجسته می‌کند.

کتابنامه

استاینبرگ، دنی. (۱۳۸۱). درآمدی بر روان‌شناسی زبان، ترجمهٔ ارسلان گلفام، تهران: سمت.

حمیدی، فریده؛ ابراهیم دماوندی، مجید؛ رستمی، یاسین. (۱۳۹۲). «بررسی تفاوت‌های جنسیتی در مهارت‌های زبانی دانش‌آموزان پایه اول ابتدایی». زن در فرهنگ و هنر، ۵ (۲): ۲۲۷–۲۳۸.

رستم‌بیک تفرشی، آتوسا؛ امیری، محمدعارف. (۱۴۰۰). «بررسی رشد ساختار روایی در کودکان دوزبانهٔ مازندرانی–فارسی»، جستارهای زبانی، ۱۲ (۱)، ۳۲۹–۳۶۳.

رستم‌بیک تفرشی، آتوسا؛ امیری، محمدعارف؛ عنایتی، صبا، و رمضانی، احمد. (۱۳۹۶). تحلیل و مقایسهٔ روایت‌های نوشتاری دانش‌آموزان دارای اختلالات یادگیری و عادی پایهٔ چهارم و پنجم شهر تهران. کودکان استثنایی، ۶۳، ۱۲۳ ـ ۱۳۶.

رستم‌بیک تفرشی، آتوسا؛ امیری، محمدعارف؛ فرازی، مرتضی. (۱۳۹۸). «پیچیدگی ساختاری و تنوع واژگانی بیماران زبان‌پریش روان و ناروان»، زبان و زبان‌شناسی، ۲۹، ۸۵–۱۱۲.

زندی، بهمن. (۱۳۸۵). زبان‌آموزی. تهران: سمت.

شکاری، محبوبه؛ شرف‌زاده، محمدحسین. (۱۳۹۳). «بررسی عناصر روایتگری داستان‌های بازنویسی شده توسط کودکان با توجه به نظریه پراپ»، اولین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی، https://civilica.com/doc/321049.

طاهری قلعه‌نو، الهه؛ دبیرمقدم، محمد. (۱۳۹۸). «تفاوت‌های جنسیتی در استفاده از گفتمان‌نماها در گفتمان روایی یک مطالعهٔ موردی کودکان فارسی‌زبان یازده‌ساله تهرانی». زبان‌شناسی و گویش‌های خراسان، ۱۱ (۱): ۱۴۱–۱۷۲.

کرول، دیوید. (۱۳۹۱). روان‌شناسی زبان. ترجمهٔ ح. صباغی (۱۳۹۱). تهران: رشد.

کمری، الهه. (۱۳۹۵). «بررسی انسجام در گفتمان روایتی کودکان تک‌زبانهٔ فارسی‌زبان»، پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۵، ۴۹–۶۸.

کمری، الهه. (۱۳۹۸). «رشد پیوستگی علّی در گفتمان روایتی کودکان تک‌زبانه فارسی‌زبان»، زبان‌پژوهی، ۱۱ (۳۱)، ۱۵۱–۱۷۵.

کمری، الهه. (۱۴۰۱). «بررسی ساختارهای خرد و کلان در داستان‌های دارای طرحوارهٔ فعال و بدون طرحوارهٔ فعال در کودکان فارسی‌زبان با اختلال طیف اتسیم». پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۴ (۱): ۸۷–۱۰۶.

مجاهدی رضائیان، ستاره؛ آهنگر، عباسعلی؛ هاشمیان، پیمان؛ مظاهری، مهرداد. (۱۳۹۸). «بازنمایی وضعیت شناختی ارجاع در گفتمان روایی کودکان با اختلال اتیسم فارسی‌زبان براساس سلسله‌مراتب مفروض بودگی»، فصلنامهٔ روان‌شناسی افراد استثنایی، ۹ (۳۵)، ۱–۳۳.

مدرسی، یحیی. (۱۳۹۱). درآمدی بر جامعه‌شناسی زبان. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

مروتی، سمیه؛ جمالی، علی. (۱۴۰۱). «بررسی عناصر ریزساختار و کلان‌ساختار داستان‌های روایت‌شده توسط کودکان دوزبانهٔ کردی-فارسی‌زبان با اختلال طیف اوتیسم». پژوهش‌های زبان‌شناسی، ۱۴ (۱): ۱۲۹-۱۵۲.

مروتی، سمیه؛ جمالی، علی. (۱۴۰۲). «بررسی تأثیر دوزبانگی و کارکردهای اجرایی بر شاخص‌های ریزساختار داستان در کودکان دوزبانهٔ کردی-فارسی‌زبانِ با اختلالِ طیفِ اُتیسم». فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی، ۶ (۴)، ۷۷-۹۴.

ملکیان، معصومه؛ جلیله وند، ناهید. (۱۴۰۱). «مقایسه رشد زبان در کودکان پیش‌دبستانی فارسی‌زبان و فارسی-ترکی‌زبان با استفاده از شاخص نحوی میانگین طول گفته (MLU)». فصلنامه علمی - پژوهشی زبان‌شناسی اجتماعی، ۵(۳), ۲۵-۳۸.

یوسفی، احسان؛ یوسفی، علیرضا؛ نجف‌زاده، افشار. (۱۳۹۹). «مقایسه رشد مهارت‌های شفاهی زبان فارسی دانش‌آموزان دختر و پسر پایهٔ اول ابتدایی شهر بیله‌سوار». پژوهش در آموزش زبان و ادبیات فارسی، ۲ (۲): ۹۹-۱۰۹.

Bamberg, M. (2009). Sequencing events in time or sequencing events in story-telling. From cognition to discourse—with frogs paving the way. In Crosslinguistic approaches to the psychology of language: Research in the tradition of Dan Isaac Slobin. Psychology Press.

Bitetti, D., Hammer, C. S., & López, L. M. (2020). The narrative macrostructure production of Spanish–English bilingual preschoolers: Within-and cross-language relations. *Applied Psycholinguistics*, *41*(1), 79-106.

Boerma, T., Leseman, P., Timmermeister, M., Wijnen, F., & Blom, E. (2016). Narrative abilities of monolingual and bilingual children with and without language impairment: Implications for clinical practice. International journal of language & communication disorders, 51(6), 626-638.

Bonifacci, P., Barbieri, M., Tomassini, M., & Roch, M. (2018). In few words: linguistic gap but adequate narrative structure in preschool bilingual children. Journal of Child Language, 45(1), 120-147.

Chen, L., & Lei, J. (2013). The production of referring expressions in oral narratives of Chinese–English bilingual speakers and monolingual peers. Child Language Teaching and Therapy, 29(1), 41-55.

Chernobilsky, E. D. (2009). Linguistic competence of five and six year olds: Analysis of narrative samples of Russian, English and Russian-English bilingual speakers (Doctoral dissertation, Rutgers University-Graduate School-New Brunswick).

Chomsky, N. (1986). Knowledge of language: Its nature, origin, and use. Greenwood Publishing Group.

Elyasi, M., & Sharifi, S. (2013). "A Functional Description of Narratives Produced by Kurdish-Persian Bilinguals". Asian Journal of Social Sciences and Humanities, 2.Pp. 99-107.

Gillam R. B., & Pearson N. (2004). Test of Narrative Language. Austin, TX: Pro-Ed.

Gillam, S., & Gillam, R. (2009). Tracking narrative language progress (TNL-Pr). In American

Speech-Language-Hearing Association Annual Convention, New Orleans, LA.

Gimenez, J. C. (2010). "Narrative analysis in linguistic research". *L. Litosseliti, Research Methods in Linguistics*, 198-215.

Hao, Y., Bedore, L. M., Sheng, L., & Peña, E. D. (2019). Narrative skills in two languages of Mandarin–English bilingual children. International journal of speech-language pathology, 21(4), 325-335.

Herman, D. (2003). Narrative Theory and the Cognitive Sciences. Stanford, CA: CSLI.

Herman, H. & Vervaeck, B. (2005). *Handbook of narrative analysis*, University of Nebraska Press.

Johnstone, B. (2005). Discourse analysis and narrative. *The handbook of discourse analysis*, 635-649.

Kang, J. Y. (2003). "On the ability to tell good stories in another language: Analysis of Korean EFL learners' oral "Frog story" narratives". Narrative Inquiry, 13(1), 127-149.

Keen, S. (2007). *Empathy and the Novel*. New York: Oxford UP.

Kunnari, S., Välimaa, T., & Laukkanen-Nevala, P. (2016). Macrostructure in the narratives of monolingual Finnish and bilingual Finnish–Swedish children. Applied Psycholinguistics, 37(1), 123-144.

Labov, W. (1972). Language in the inner city: Studies in the Black English vernacular (Vol. 3). University of Pennsylvania Press.

Labov, W. 8: Waletzky, I. (1967). Narrative analysis: Oral versions of personal experience. *Essays on the verbal and visual arts*, 12-44.

Ligeza, M. (1997). "Structural and Functional Analysis of Children's Narrative Texts". Psychology of Language and Communication, Vol.1, No.1. 39-52.

Mayer, M. (1969). Frog, where are you?. New York: Dial Press.

Nicolopoulou, A. (2011). Children's storytelling: Toward an interpretive and sociocultural approach. *Storyworlds: A Journal of Narrative Studies*, *3*(1), 25-48.

Otwinowska, A., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Opacki, M., & Haman, E. (2018). Retelling a model story improves the narratives of Polish-English bilingual children. International Journal of Bilingual Education and Bilingualism.

Otwinowska, A., Opacki, M., Mieszkowska, K., Białecka-Pikul, M., Wodniecka, Z., & Haman, E. (2022). Polish–English bilingual children overuse referential markers: MLU inflation in Polish-language narratives. *First Language*, *42*(2), 191-215.

Palmer, A. (2004). *Fictional Minds*. Lincoln: U of Nebraska P.

Petersen, D. R., Gillam, S. L., & Gillam, R. R. (2008). Emerging procedures in narrative assessment: The index of narrative complexity. Topics in Language Disorders, 28, 115–130. doi:10.1097/01.TLD.0000318933.46925.86

Peterson, C. (1990). The who when and where of early narratives. *Journal of Child Language, 17,* 433-455.

Reilly, J. S. (1992). How to tell a good story: The intersection of language and affect in children's narratives. Journal of Narrative and Life History, 2, 355-377.

Reilly, J., Losh, M., Bellugi, U., & Wulfeck, B. (2004). "Frog, where are you?" Narratives in children with specific language impairment, early focal brain injury, and Williams syndrome. Brain and

language, 88(2), 229-247.

Slobin, D. I. (1997). “The origins of grammaticizable notions: Beyond the individual mind”. The crosslinguistic study of language acquisition, 5, 265-323.

Slobin, D. I. (2001). “14 Form-function relations: how do children find out what they are?”.Language acquisition and conceptual development, 3, 406.

Toolan, M. J. (2001), Narrative: A Critical Linguistic Introduction (2nd edn). London: Routledge.

Uccelli, P., & Páez, M. M. (2007). “Narrative and vocabulary development of bilingual children from kindergarten to first grade: Developmental changes and associations among English and Spanish skills”. Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 38(3), 225-236.